

Dollmann, Jörg; Kristen, Cornelia

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 123-146. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)



Quellenangabe/ Reference:

Dollmann, Jörg; Kristen, Cornelia: Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschul Kinder - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 123-146 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69483 - DOI: 10.25656/01:6948

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69483>

<https://doi.org/10.25656/01:6948>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Herausgegeben von

Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel
und Charlotte Röhner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41156

Inhaltsverzeichnis

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhrner</i> Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt	7
---	---

Identität und Akkulturation

<i>John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder</i> Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation	17
--	----

<i>Gabriel Horenczyk</i> Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel	44
---	----

<i>Christine Wolfgramm/Melanie Rau/Lysann Zander-Musić/Janine Neuhaus/ Bettina Hannover</i> Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz	59
---	----

Sprachtransfer und Sprachförderung

<i>Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse</i> Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern	78
--	----

<i>Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse</i> Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung	101
--	-----

Sprachhintergrund und Bildungserfolg

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer Grundschulkinder	123
--	-----

Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich

Der Einfluss des Migrantenteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts	147
--	-----

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund	165
--	-----

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg?

Das Beispiel türkischer Grundschulkinder¹

1. Einleitung

Kenntnisse der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprache sind für den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zweifellos von zentraler Bedeutung. Welche Rolle der Herkunftssprache für die Schulleistungen zukommt, ist dagegen umstritten. Im Kern geht es hierbei um die Frage nach der Bedeutung ethnischer Ressourcen für die strukturelle Integration von Zuwanderern und ihren Nachkommen in zentrale gesellschaftliche Bereiche wie das Schulsystem.

Einerseits wird argumentiert, dass über die Einbindung in die Herkunftsgruppe, sei es in Form von Bindungen, Netzwerken, Orientierungen, Identitäten oder der jeweiligen Familiensprache, wichtige Ressourcen mobilisiert werden, die den strukturellen Erfolg befördern. Aus dieser Perspektive heraus werden ethnische Ressourcen als Potential für den Aufstieg angesehen (vgl. Fürstenau 2005; Gogolin/Neumann/Roth 2003; Portes/Hao 2002; Pott 2001; Zhou/Bankston 1994). Andererseits wird davon ausgegangen, dass für eine erfolgreiche schulische und berufliche Karriere vor allem Ressourcen, welche im Kontext der jeweiligen Gesellschaft als wichtig erachtet werden, benötigt werden (vgl. Esser 2004, S. 1134f.; 2006a). In erster Linie gehe es um die Aneignung aufnahmelandsspezifischer Kompetenzen wie den Erwerb der Verkehrssprache, die Aufnahme interethnischer Beziehungen oder die Ausrichtung an Orientierungen der jeweiligen Gesellschaft. Die Pflege ethnischer Eigenschaften wird zwar nicht als hinderlich angesehen, aber sie wird auch nicht als zuträglich erachtet (Esser 2009).

Diese Auseinandersetzung wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel einer aktuellen Debatte über die Bedeutung der Herkunftssprache für die schulischen Leistungen aufgegriffen und für ausgewählte Fähigkeitsbereiche empirisch untersucht.

Positive Effekte des Beibehaltens, der Pflege und Förderung der Herkunftssprache werden nicht nur für die schulischen Leistungen (vgl. Bankston/Zhou 1995; Cummins

1 Für wertvolle Hinweise danken wir den anonymen Gutachtern sowie Henning Best, Hartmut Esser, Thorsten Kneip und Steffen Kühnel.

1984, 2000; Hao/Bonstead-Bruns 1998; Portes/Rumbaut 2001, 2006), sondern für eine Reihe unterschiedlicher Bereiche vermutet. Hierzu gehören das Erlernen der Verkehrssprache (Cummins 1984, 2000; Gogolin/Neumann/Roth 2003), die kognitiven Fähigkeiten (Cummins 1984, 2000), der Erwerb einer weiteren Fremdsprache (Hesse 2007; Hesse/Göbel/Hartig 2008), der Arbeitsmarkterfolg (Gogolin/Neumann/Roth 2003) und das Selbstkonzept (Baker 2006; Portes/Hao 2002). Außerdem werden Vorteile für den Erhalt der linguistischen und ethnischen Identität (Verhoeven 2003), des ethnischen Sozialkapitals (Zhou/Bankston 1994) sowie der Familiensolidarität (Portes/Hao 2002) diskutiert. Die sprachlich vermittelte soziale Kontrolle biete einen Schutz vor der Angleichung an nachteilige Segmente der Aufnahmegesellschaft wie in Form krimineller Subkulturen (Zhou 1997).

Mit den schulischen Leistungen wird an dieser Stelle eine Schlüsselgröße des strukturellen Erfolgs herausgegriffen. Zunächst wird gefragt, auf welche Weise Kenntnisse der Herkunftssprache die schulischen Leistungen der Nachkommen von Migranten in bestimmten Fähigkeitsbereichen beeinflussen könnten und welche Vorhersagen sich aus den Überlegungen ergeben (Abschnitt 2). Für die empirische Studie werden anschließend Daten zu türkischstämmigen Grundschulkindern aus dem DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ herangezogen (Abschnitt 3). Im Gegensatz zu vielen anderen Studien konnten hier anstelle von Selbsteinschätzungen Sprachstandsmessungen im Türkischen und im Deutschen eingesetzt werden. Die Daten ermöglichen es deshalb in besonderer Weise, der empirischen Frage nachzugehen, ob mit einer besseren Kenntnis der Herkunftssprache zusätzliche – über die Kenntnis der Verkehrssprache hinausgehende – positive Effekte auf die schulischen Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen verbunden sind (Abschnitt 4). Die Befunde werden im Anschluss zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 5).

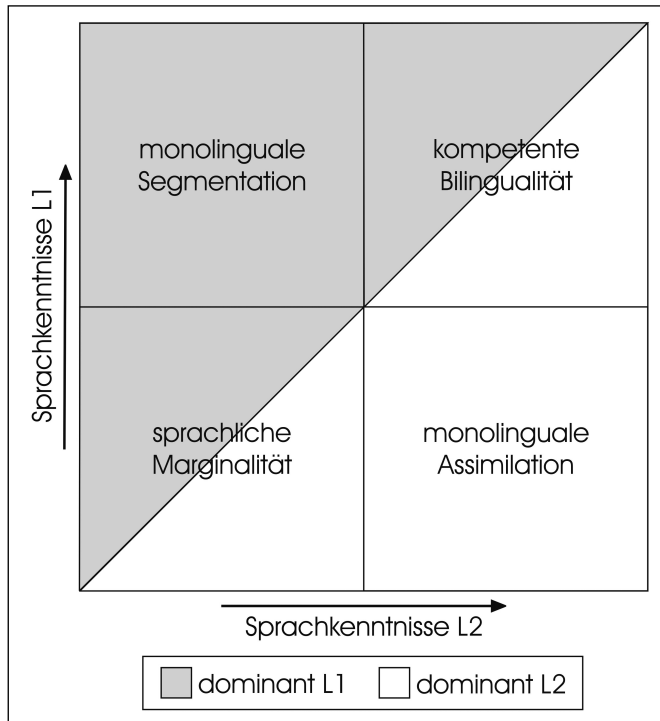
2. L1 als Ressource? – Wirkungsweisen und Vorhersagen

Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kann als eine Kombination aus Kenntnissen in der nach der Geburt im Familienkreis zuerst erlernten Herkunftssprache L1 und der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprache L2 beschrieben werden. Dabei lassen sich unterschiedliche Konstellationen der Sprachbeherrschung unterscheiden (vgl. Abbildung 1).

„Kompetente Bilingualität“ liegt dann vor, wenn L1 und L2 kompetent beherrscht werden. Die „monolinguale Assimilation“ ist dagegen durch gute L2-, aber keine guten L1-Kenntnisse gekennzeichnet. Davon lassen sich die „monolinguale Segmentation“, welche eine Kombination aus kompetenten Kenntnissen in L1, nicht aber in L2 beschreibt und die „sprachliche Marginalität“ unterscheiden. Letztere ist dann anzutreffen, wenn weder L1 noch L2 beherrscht werden. Individuen, welche in beiden Sprachen ähnlich gut entwickelte Kenntnisse aufweisen, befinden sich im Schaubild auf der diagonalen Linie und werden als „balanced bilinguals“ (Peal/Lambert 1962; Butler/Ha-

kuta 2004, S. 115f.) bezeichnet. Die Linie trennt den grauen Bereich, in dem die L1-Kenntnisse überwiegen, vom weißen Bereich, in dem die L2-Kenntnisse überwiegen.

Die vermuteten positiven Effekte des Erhalts der Herkunftssprache für die schulischen Leistungen werden in der Literatur in erster Linie vor dem Hintergrund der so genannten kognitiven und kulturellen Perspektive diskutiert (vgl. Mouw/Xie 1999; Esser 2006a). Während die kognitive Sichtweise an die Interdependenzhypothese von Cummins (1984, 2000) anknüpft, greift die kulturelle Perspektive auf Argumente der



Quellen: Berry 1997, S. 10; Esser 2006b, S. 210; kombiniert mit der Darstellung nach Butler/Hakuta 2004, S. 119

Abb. 1: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2

„Theory of Segmented Assimilation“ zurück (Portes/Rumbaut 2001, 2006; Portes/Zhou 1993; Zhou 1997). Im Kern treffen beide Perspektiven die gleiche Vorhersage, wonach die kompetent Bilingualen aufgrund guter Kenntnisse in L1 und L2 bessere schulische Leistungen erzielen als monolingual Assimilierte, welche ausschließlich über gute Kenntnisse in L2 verfügen. Die kognitive und kulturelle Perspektive unterscheiden sich allerdings in der Begründung des vermuteten positiven Effekts der kompetenten Bilingualität auf den Schulerfolg und damit in der Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg wirksam wird.

2.1 Kognitive Perspektive

In der kognitiven Perspektive wird die positive Wirkungsweise der Herkunftssprache im Wesentlichen über die Interdependenzhypothese begründet. Diese postuliert einen Transfer von Fähigkeiten in der Familiensprache auf den Erwerb einer zusätzlichen Sprache (und umgekehrt) sowie auf andere kognitive Leistungen (Cummins 1984, 2000). Die Kenntnisse in L1 und L2 sind diesen Überlegungen zufolge interdependent und schaffen bzw. begrenzen die Möglichkeiten für das Erlernen der jeweils anderen Sprache. Vorteile der kompetenten Bilingualität werden unter anderem für die meta-sprachliche Entwicklung, für das Erlernen einer zusätzlichen Sprache und für die kognitiven Fertigkeiten vermutet (Cummins 2000, S. 198). Daraus lässt sich ein positiver Zusammenhang von Bilingualität und verschiedenen schulischen Kompetenzen wie den Lese- oder Mathematikleistungen ableiten (Baker 2006).

Die zentrale Vorhersage lässt sich mit Blick auf den Anwendungsfall, in dem die schulischen Leistungen im Vordergrund stehen, illustrieren. In Abbildung 2 sind auf der x-Achse die L2-Kenntnisse abgetragen, auf der y-Achse der Schulerfolg. Da in der kognitiven Perspektive der Vergleich der Gruppen mit guten L2-Kenntnissen im Vordergrund steht, greift das Schaubild die beiden rechten Quadranten aus Abbildung 1

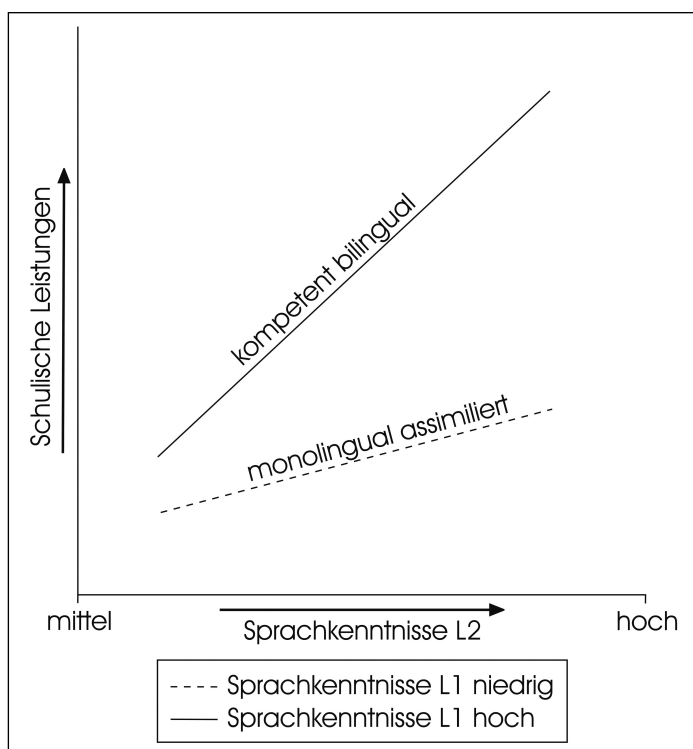


Abb. 2: Vorhersage der kognitiven und kulturellen Perspektive

heraus. Die durchgezogene Linie beschreibt den erwarteten Kurvenverlauf für die kompetent Bilingualen, die gestrichelte Linie für die monolingual Assimilierten. Bei gegebenen guten bzw. zunehmend besseren L2-Kenntnissen, so die Vorhersage, erzielen Kinder mit höheren Kompetenzen in L1 bessere schulische Leistungen als Kinder, deren L1-Kenntnisse weniger gut ausfallen. Dieser Leistungsvorteil von bilingualen gegenüber sprachlich assimilierten Schülerinnen und Schüler lässt sich am steileren Verlauf der Kurve für die kompetent Zweisprachigen ablesen.

Die kognitive Perspektive wird in empirischen Studien einerseits mit Blick auf das Verhältnis von L1 und L2 zueinander untersucht, andererseits hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Mehrsprachigkeit und Schulleistungen (vgl. Hopf 2007, S. 165). Empirische Arbeiten im letztgenannten Bereich sind für den Anwendungsfall von besonderem Interesse. In erster Linie handelt es sich allerdings um Evaluationsstudien zu Modellen des bilingualen Unterrichts und zur Förderung der Herkunftssprache, für deren Etablierung die Interdependenzhypothese die theoretische Begründung liefert (vgl. Cummins 1984; Gogolin/Neumann/Roth 2003; Reich/Roth 2002). Limbird und Stanat (2006, S. 291) kommen in ihrem Forschungsüberblick, in dem sie die einzelnen Studien diskutieren, zu dem Schluss, dass die Befundlage alles andere als eindeutig ist und in Anbetracht methodischer Mängel sowie erheblicher Variationen in den zu Grunde gelegten Populationen und Methoden keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen möglich sind. Söhn (2005, S. 4) kommt in ihrer Einschätzung, die ebenfalls auf einer Zusammenschau des Forschungsstands beruht, zu einem ähnlichen Urteil: Der zweisprachige Unterricht habe im Vergleich zu monolingualen Alternativen zwar keine negative Wirkung, ein positiver Effekt auf die schulischen Leistungen könne jedoch nicht nachgewiesen werden. Losgelöst von der Evaluation bestimmter Maßnahmen werden Einflüsse von Kenntnissen der Herkunfts- und Verkehrssprache auf die schulischen Leistungen kaum untersucht. Eine empirische Einschätzung der kognitiven Sichtweise für einzelne schulische Leistungsbereiche ist deshalb nicht ohne weiteres möglich. Eine Ausnahme bildet der Beitrag Mouws und Xies (1999). Sie untersuchen in ihren Analysen von Daten der „National Educational Longitudinal Study“ (NELS) den Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen und den Notenschnitt. Während bei den Schulnoten kein Effekt nachgewiesen werden kann, zeigt sich im Bereich Mathematik ein negativer Einfluss für bilinguale Jugendliche gegenüber den monolingual Assimilierten.

2.2 Kulturelle Perspektive

Die kulturelle Perspektive knüpft an die „Theory of Segmented Assimilation“ (TSA) an (vgl. Portes/Rumbaut 2001, 2006; Portes/Zhou 1993; Zhou 1997). Das Konzept wurde in den USA vor dem Hintergrund der nach dem zweiten Weltkrieg einsetzenden Zuwanderungsströme vor allem aus asiatischen und lateinamerikanischen Ländern entwickelt. Die TSA sieht im Gegensatz zur klassischen Assimilationstheorie drei Pfade der Eingliederung von Migranten und ihren Nachkommen vor: (1) die Assimilation in den Mainstream der Aufnahmegesellschaft, (2) die Assimilation in die Unterschicht („down-

ward assimilation“) bzw. die Angleichung an deviante Subkulturen mit der Folge einer dauerhaften Marginalisierung sowie (3) die selektive Akkulturation. Das dritte Muster verweist auf einen strukturellen Aufstieg, der über die Aufrechterhaltung und Pflege von eigenethnischen Beziehungen, dem Erhalt bestimmter Orientierungen und dem Rückgriff auf ethnische Ressourcen wie der Familiensprache ermöglicht und nachhaltig abgesichert wird. Über die Bereitstellung wichtiger Kapitalien und Opportunitätsstrukturen innerhalb der Herkunftsgruppe werde der strukturelle Erfolg, insbesondere im Bildungssystem, befördert.

Angewandt auf den Erhalt und die Pflege der Familiensprache wird davon ausgegangen, dass Kinder, welche zusätzlich zur Verkehrssprache die Herkunftssprache kompetent beherrschen, einen besseren Zugang zu wichtigen, dem Schulerfolg zuträglichen Kapitalien ihrer Eltern finden (Bankston/Zhou 1995). Im Kern handelt es sich um einen kommunikativen Mechanismus (Mouw/Xie 1999, S. 235), über den innerhalb der Familie zentrale Werte und Überzeugungen übertragen werden, Leistungsorientierungen weitergegeben, die Familiensolidarität gestärkt, soziale Kontrollen zum Schutz gegen nachteiliges Verhalten eingesetzt, die mitgebrachte sprachliche und ethnische Identität unterstützt und das Selbstkonzept gestärkt werden (z.B. Bankston/Zhou 1995; Portes/Hao 2002; Portes/Rumbaut 2001, 2006). All dies könne sich förderlich auf die schulischen Leistungen auswirken. Einzelne Leistungsbereiche werden allerdings nicht gesondert angesprochen.

Ausgehend von der kulturellen Perspektive wäre zunächst wie in der kognitiven Perspektive zu vermuten, dass kompetent Bilinguale gegenüber Kindern, die vor allem die Verkehrssprache beherrschen, bessere schulische Leistungen erzielen (vgl. Abbildung 2).

Darüber hinaus zeichnet sich in der Argumentation der TSA eine bedingte Sichtweise ab, wonach der Erhalt der Familiensprache vor allem dann von Vorteil ist, wenn innerhalb der Gruppe Werte und Praktiken verfolgt werden, die dem Bildungserfolg zuträglich sind (vgl. Kroneberg 2008; Mouw/Xie 1999, S. 233, 238). Bestimmte Kulturen wirken dieser Auffassung zufolge eher vorteilhaft als andere (Zhou/Bankston 1994, S. 825). Im US-amerikanischen Kontext wird in diesem Zusammenhang auf die besonders erfolgreiche zweite Generation asiatischer Zuwanderer verwiesen. Für den deutschen Kontext stellt sich die Frage, ob bestimmte Migrantengruppen über die Nutzung der Herkunftssprache wichtige Ressourcen mobilisieren können, etwa in Form bestimmter Bildungsorientierungen oder entsprechender Unterstützungsleistungen, über die es ihnen in besonderer Weise gelingt, die schulische Laufbahn des Nachwuchses abzusichern.

Zur kulturellen Sichtweise liegen inzwischen eine Reihe empirischer Studien in erster Linie aus den USA vor. So untersuchen Bankston und Zhou (1995) anhand von Daten der „Children of Immigrants Longitudinal Study“ (CILS) den Einfluss der Herkunftssprache auf den Bildungserfolg. Sie kontrollieren jedoch weder die Kenntnisse in der Verkehrssprache, noch stellen sie den kompetent Bilingualen eine geeignete Referenzgruppe gegenüber. Die gefundenen Effekte können deshalb nicht für eine Einschätzung der interessierenden Zusammenhänge herangezogen werden. Ähnliches gilt für den Beitrag Portes und Rumbauts (2001), in dem zwar positive Effekte der Bilingualität auf Mathematikleistungen, Leseleistungen und den Notenschnitt berichtet werden, diese Befunde aber nicht auf einem Vergleich der beiden relevanten Sprach-

gruppen (kompetent Bilinguale versus monolingual Assimilierte) beruhen. In einer Re-Analyse (Esser 2006b, S. 374ff.), in der die einzelnen Sprachgruppen voneinander unterschieden werden, findet sich dagegen kein Effekt. Lutz und Crist (2009) weisen in einem neueren Beitrag, ebenfalls auf Basis der CILS-Daten, positive Einflüsse der schriftsprachlichen Bilingualität („biliteracy“) auf den Notenschnitt nach. Allerdings ziehen sie als Vergleichsgruppe nicht die schriftsprachlich Assimilierten heran. Auch dieser Befund lässt deshalb keine Rückschlüsse auf den Einfluss der kompetenten Zweisprachigkeit auf die schulischen Leistungen zu.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass diejenigen Studien, die von positiven Effekten berichten, in ihren Analysen keine geeignete Referenzgruppe berücksichtigen. Bei angemessener Operationalisierung finden sich keine Evidenzen für eine zusätzliche, über die Kenntnisse der Verkehrssprache hinausgehende, positive Wirkung der Herkunftssprache auf die schulischen Leistungen. Der empirische Forschungsstand entspricht damit nicht der von beiden Sichtweisen geteilten Erwartung. Außerdem werden spezifische Aspekte der einzelnen Perspektiven, welche sich auf die zugrunde liegenden Mechanismen richten, kaum aufgegriffen. Dies gilt nicht zuletzt für die in der TSA angelegte bedingte Sichtweise, die allenfalls in Arbeiten zu anderen Aspekten als der Mehrsprachigkeit behandelt werden (z.B. Kroneberg 2008). Die Überprüfung der zentralen Überlegungen steht insofern noch weitgehend aus.

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Studie der Frage nach der Rolle der Herkunftssprache für den Schulerfolg nachgegangen werden. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit der Vorhersage eines positiven Effekts der kompetenten Bilingualität auf die schulischen Leistungen. Mit Blick auf die zugrunde liegenden Prozesse wird zusätzlich die bedingte Sichtweise der kulturellen Perspektive am Beispiel der in den Bezugsgruppen verankerten Bildungsorientierungen untersucht.

3. Methode

3.1 Untersuchungsanlage

Die Analysen beruhen auf einer Primärdatenerhebung aus dem DFG-Projekt „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“, die in der Stadt Köln durchgeführt wurde. Zu ihren zentralen Bestandteilen gehören Leistungsmessungen in unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen, die am Ende der dritten Klassenstufe überwiegend im Klassenkontext, teilweise auch bei den Familien zu Hause stattfanden. Parallel zu den Leistungsmessungen wurde die erste Elternbefragung realisiert. Weitere Befragungen der Eltern folgten Mitte und Ende des vierten Grundschuljahrs. Im Rahmen der ersten Erhebung wurde der Sprachstand des Kindes und eines Elternteils im Türkischen und Deutschen erfasst.

Die Untersuchung bezieht sich auf zwei aufeinander folgende Schülerkohorten. Die erste Stichprobe von Kölner Drittklässlern und ihren Eltern konnte im Schuljahr 2004/2005 getestet und befragt werden. Ein Jahr später wurde eine weitere Stichprobe gezogen (Schuljahr 2005/2006). Alle Erhebungen wurden in Eigenregie durchgeführt.

3.2 Stichprobe

Zur Grundgesamtheit gehören alle Drittklässler türkischer Herkunft sowie alle Drittklässler ohne Migrationshintergrund, die in den Schuljahren 2004/2005 und 2005/2006 eine der 146 öffentlichen Kölner Grundschulen besuchten. Während türkischstämmige Kinder vergleichsweise selten in Schulen mit niedrigen Migrantenanteilen vertreten sind, besuchen Kinder ohne Zuwanderungshintergrund in geringerem Ausmaß Schulen mit hohen Migrantenanteilen. Um auch diese Gruppen in ausreichender Zahl zu berücksichtigen, wurde ein geschichtetes disproportionaler Ziehungsverfahren verwendet. Hierzu wurden zunächst Schulen mit niedrigen, mittleren und hohen Migrantenanteilen ausgewählt. Aus diesen Schichten wurde anschließend die Stichprobe gezogen. Tabelle 1 veranschaulicht die verschiedenen Schritte der Ziehung und die jeweiligen Ausschöpfungsquoten für die Gruppe der türkischstämmigen Kinder.

	Migrantenanteil Schule ¹			insgesamt
	<25%	25-50%	>50%	
1. Schulen				
Grundgesamtheit Schulen	148	92	52	292
Brutto-Stichprobe	79	43	33	155
Netto-Stichprobe	47	30	21	98
Realisierungsquote (in %)	59,5	69,8	63,6	63,2
2. Schülerschaft: Einverständniserklärung				
Grundgesamtheit Schüler/innen	296	460	522	1278
nach Einverständniserklärung	242	407	463	1112
Realisierungsquote (in %)	81,8	88,5	88,7	87,0
3. Schülerschaft: Interviews				
Brutto-Stichprobe	242	343	373	958
Welle 1				
bereinigt um stichprobenneutrale Ausfälle ²	222	333	357	912
realisierte Interviews	183	278	305	766
Realisierungsquote (in %)	82,4	83,5	85,4	84,0
Welle 2				
bereinigt um stichprobenneutrale Ausfälle	182	272	299	753
realisierte Interviews	165	255	280	700
Realisierungsquote (in %)	90,7	93,8	93,6	93,0
Realisierungsquote insgesamt (in %; berechnet als Produkt der Teilrealisierungsquoten aus den Wellen 1 und 2)	74,7	78,3	80,0	78,1

Anmerkungen: ¹ Der Migrantenanteil wurde über den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft operationalisiert. Die Daten stellte das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW zur Verfügung.

² Stichprobenneutrale Ausfälle (vgl. Porst 1991, S. 61; Schnell 1997, S. 23ff.) liegen u.a. vor, wenn die Person nicht zur Grundgesamtheit gehört oder die Adresse nicht auffindbar ist (relevant für Welle 1). In Welle 2 handelt es sich vor allem um Fälle mit ungültigen Telefonnummern.

Tab. 1: Grundgesamtheit, Stichprobe und Ausschöpfung

Im Schuljahr 2004/2005 erklärten sich 57 der ausgewählten 79 Grundschulen zur Unterstützung der Studie bereit, im Schuljahr 2005/2006 belief sich die Zustimmung auf 41 der 76 ausgewählten Grundschulen. Die Realisierungsquote der Schultichprobe liegt damit bei 63% (Schritt 1). Von den türkischstämmigen Familien stimmten 87% der Teilnahme an der Untersuchung zu, wobei die Einverständniserklärung auf Türkisch und Deutsch vorgelegt wurde (Schritt 2). Aus Schulen mit niedrigen Migrantenanteilen wurden alle Kinder türkischer Herkunft einbezogen, ansonsten wurden Zufallsstichproben gezogen (Schritt 3). In den Analysen werden Informationen aus den ersten beiden Wellen berücksichtigt. Die Ausschöpfungsquote liegt bei 78%.

In der Stichprobe gibt es verschiedene fehlende Werte, die einerseits auf Panelmortalität oder Ausfälle bei den Leistungs- bzw. Sprachstandsmessungen zurückzuführen sind („unit nonresponse“), andererseits aus fehlenden Angaben bei einzelnen Fragen („item nonresponse“) resultieren. Mit Hilfe des Stata add-on „ice“ wurden die fehlenden Werte nach dem Verfahren der Multiplen Imputation geschätzt (Royston 2005). Hierbei werden fünf Datensätze mit vollständigen Informationen generiert, welche die Grundlage der weiteren Analysen bilden. Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungen werden anschließend nach dem von Rubin (1987) vorgeschlagenen Verfahren kombiniert. Für die Analysen stehen 766 Fälle zur Verfügung.

3.3 Erhebungsinstrumente

Die schulischen Leistungen werden anhand etablierter Leistungstests für ausgewählte Fähigkeitsbereiche abgebildet. Hierzu gehören kognitive Kompetenzen, mathematische Leistungen und die Lesefähigkeiten der Drittklässler.

Die kognitiven Kompetenzen werden über die Kurzform des Grundintelligenztests Skala 2 (CFT 20) erfasst (Weiß 1998). Dieser Test misst die Fähigkeit, figurale Beziehungen und formal-logische Denkprobleme mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu erkennen und innerhalb einer bestimmten Zeit zu verarbeiten. Die einzelnen Testaufgaben des CFT 20 sind sprachfrei gehalten, um sprachlich bedingte Nachteile weitgehend zu vermeiden (Range: 0–46). Diesem Erhebungsinstrument kommt vor dem Hintergrund der kognitiven Perspektive besondere Bedeutung zu.

Die mathematischen Fähigkeiten werden als weiterer Indikator für das deduktive Denken herangezogen. Mit dem Deutschen Mathematiktest für dritte Klassen (DE-MAT3+) wird ein lehrplangültiges Testverfahren eingesetzt, das zentrale Inhaltskomplexe der Grundschulmathematik berücksichtigt (Roick/Gölitze/Hasselhorn 2004). Beim DEMAT kann kein Gesamtscore berechnet werden, da die verschiedenen Testbereiche zum Zeitpunkt der Erhebung nicht immer vollständig im Unterricht behandelt worden waren. Aus diesem Grund wird für die bearbeiteten Testteile der Anteil richtiger Lösungen berichtet (Range: 0–1). Ergänzend werden die Noten in Mathematik im Halbjahreszeugnis der vierten Klassenstufe einbezogen. Fehlende Werte werden durch Zensuren aus dem vorangegangenen Halbjahreszeugnis ersetzt. Die Noten variieren zwar mit der Benotungspraxis der Schulen, sie enthalten jedoch Elemente wie Anstren-

gung und Motivaton, die vermutlich nicht in gleicher Weise in standardisierten Leistungsmessungen enthalten sind (Mouw/Xie 1999, S. 241). Diese Aspekte spielen innerhalb der kulturellen Perspektive eine Rolle.

Mit der Würzburger Leise Leseprobe (WLLP) wird schließlich die Leseleistung der Kinder bzw. ihre Lesegeschwindigkeit einbezogen (Range: 0–140; Küspert/Schneider 1998). Dieser Leistungsindikator lässt sich wiederum eher mit der kognitiven Sichtweise in Verbindung bringen. Diese geht davon aus, dass sich Zweisprachigkeit positiv auf metasprachliche Fähigkeiten und damit auf die Leseleistungen auswirkt (Bialystok 1997, 2001, 2004). Die Testwerte der verschiedenen Kompetenzmessungen wurden für die Analysen standardisiert. Der Populationsmittelwert liegt bei 100 Punkten, die Standardabweichung beträgt 10 Punkte.

Zur Messung der Sprachkenntnisse in L1 und L2 wurden C-Tests eingesetzt (Grotjahn 1995; Raatz/Klein-Braley 1983; zu den Besonderheiten bei der Entwicklung türkischer C-Tests vgl. Baur/Meder 1994; Daller u.a. 2002). Bei den C-Tests handelt es sich um ein reliables Verfahren zur globalen Feststellung des allgemeinen Sprachstands (Grotjahn 1995, 2002). C-Tests bestehen aus mehreren, inhaltlich in sich geschlossenen Texten mit jeweils ca. 100 Wörtern, von denen ein Teil nach dem so genannten C-Prinzip „beschädigt“ wird. Beginnend mit dem zweiten Satz wird bei einigen Wörtern ein Teil des Wortes durch eine Lücke ersetzt. Pro Text sind 20 dieser Lücken sinnhaft aufzufüllen, wobei in jeder Sprache vier nach aufsteigender Schwierigkeit geordnete Texte bearbeitet werden müssen. Für die Lösung eines einzelnen Textes stehen insgesamt 5 Minuten zur Verfügung. Der Gesamtscore errechnet sich aus dem Anteil richtig ausgefüllter Lücken (Range: 0–1). Die C-Tests wurden speziell für diese Studie am Fachbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen entwickelt und normiert. Aus den Analysen werden diejenigen Kinder ausgeschlossen, die angaben, einen oder beide Tests aufgrund von Sprachproblemen nicht lösen zu können ($n = 32$). Sie unterscheiden sich in ihren schulischen Leistungen nicht von denjenigen, die an den C-Tests teilgenommen haben.

Innerhalb der kulturellen Perspektive wird davon ausgegangen, dass über die Nutzung der Herkunftssprache wichtige Ressourcen, zum Beispiel in Form von Leistungsorientierungen, mobilisiert werden. Diese Überlegung kann über den Sprachgebrauch des Kindes in der Familie (vgl. Mouw/Xie 1999, S. 237) und die in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsaspirationen operationalisiert werden. Der Sprachgebrauch wird über Angaben zur in der Familie hauptsächlich verwendeten Sprache erfasst („nur/überwiegend Türkisch“, „gleich viel Deutsch und Türkisch“, „nur/überwiegend Deutsch“). Die Bildungsaspirationen der Bezugsgruppen können über den von den Verwandten gewünschten Bildungsübergang nach der Grundschule einbezogen werden. Dabei wird zwischen der Zielsetzung eines Haupt- bzw. Realschulübergangs und dem Ziel eines Übertritts auf das Gymnasium unterschieden. Einige der Befragten konnten hierüber keine Auskunft erteilen („Aspiration unbekannt“). Die Bildungsziele der eigenethnischen Referenzgruppe scheinen in diesen Fällen weniger präsent und deshalb vermutlich nicht entsprechend verankert zu sein.

	3. Gen.		2,5. Gen.		2. Gen.		1. Gen.		insgesamt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	39	5,0	227	30,4	454	62,0	19	2,6	739	100
Leistungen	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
CFT 20	101,1	11,0	100,3	10,0	99,8	9,9	99,1	10,1	100	10
Mathematiknote	2,8	1,0	2,9	1,0	3,0	1,0	3,3	1,2	3,0	1,0
DEMAT 3+	102,5	8,9	100,7	10,2	99,5	10,0	98,3	9,3	100	10
WLLP	102,0	9,2	99,4	10,3	100,3	9,9	96,8	9,9	100	10
Sprachkenntnisse Kind										
L2: Deutsch (in %)	63,3	16,6	57,5	17,8	57,4	17,1	54,4	24,0	57,6	17,5
L1: Türkisch (in %)	40,3	24,9	35,6	22,3	38,3	21,4	48,3	26,5	37,8	22,0
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teilnahme C-Test Dt.	39	100	226	99,6	454	100	18	95,3	737	99,8
keine Teilnahme C-Test Dt.	0	0	1	0,4	0	0	1	4,7	2	0,3
Teilnahme C-Test Türk.	35	87,7	219	96,1	436	95,9	18	95,3	708	95,5
keine Teiln. C-Test Türk.	4	12,3	8	4,0	18	4,2	1	4,7	31	4,5
Sprachgebrauch Familie										
nur/überwiegend Türkisch	13	32,3	76	32,6	196	42,7	11	54,9	296	39,4
gleich viel Türkisch/Deutsch	17	43,0	105	47,1	184	40,8	6	33,7	312	42,6
nur/überwiegend Deutsch	9	24,7	46	20,3	74	16,6	2	11,4	131	18,0
Aspirationen Bezugsgruppe										
Aspiration unbekannt	7	17,6	47	20,7	125	27,4	7	39,1	186	25,2
Haupt-/Realschule	14	40,1	88	39,4	152	32,8	5	27,3	259	35,1
Gymnasium	18	42,3	92	39,9	177	39,7	7	33,6	294	39,8
Sprachkenntnisse Eltern	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
L2: Deutsch (in %)	73,8	19,2	64,0	24,9	50,1	26,2	37,2	26,4	55,6	26,7
L1: Türkisch (in %)	67,8	21,5	68,8	19,1	66,4	23,7	56,5	24,6	67,0	22,3
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Teilnahme C-Test Dt.	38	96,0	217	95,5	384	84,5	15	79,0	654	88,3
keine Teilnahme C-Test Dt.	1	4,0	10	4,5	70	15,5	4	21,0	85	11,7
Teilnahme C-Test Türk.	38	96,0	225	99,0	435	96,2	16	83,8	714	96,7
keine Teiln. C-Test Türk.	1	4,0	2	1,0	19	3,9	3	16,2	25	3,3
Soziale Herkunft										
<i>Höchster Bildungsabschluss</i>										
kein Abschluss	0	0	27	12,2	185	40,7	13	67,6	225	30,7
Hauptschulabschluss	16	41,1	109	47,4	185	41,4	4	22,4	314	42,7
Realschulabschluss	13	34,2	67	29,2	52	11,1	2	10,1	134	17,7
Abitur/FHR	10	24,8	24	11,2	32	6,8	0	0	66	8,9
<i>Höchste sozioök. Stellung</i>										
niedrig	20	51,4	144	64,1	326	71,9	14	74,3	504	68,6
mittel	14	36,4	48	20,4	82	17,9	3	15,6	147	19,5
hoch	5	12,2	35	15,5	46	10,2	2	10,1	88	11,9
<i>Einkommensquartile</i>										
1. Quartil	7	17,3	53	24,4	109	24,1	8	41,6	177	24,3
2. Quartil	4	9,4	61	26,2	123	27,2	6	33,3	194	26,2
3. Quartil	14	36,7	65	26,7	134	29,5	3	15,2	216	28,6
4. Quartil	14	36,6	48	22,7	88	19,3	2	10,0	152	20,9
	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd	M	sd
Anzahl Kinder	2,2	0,6	2,5	0,8	2,8	1,0	2,9	1,6	2,7	1,0
weitere Kontrollgrößen										
Alter (in Monaten)	113,6	5,9	113,8	6,0	114,4	6,2	118,4	9,3	114,3	6,2

	3. Gen.		2,5. Gen.		2. Gen.		1. Gen.		insgesamt	
<i>Geschlecht</i>	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
weiblich	23	58,4	114	51,4	212	46,9	12	63,7	361	49,3
männlich	16	41,6	113	48,6	242	53,1	7	36,3	378	50,7
<i>Ort der Testdurchführung</i>										
Schule	32	86,1	202	91,2	417	92,4	19	100	670	91,9
Familie	7	13,9	25	8,8	37	7,6	0	0	69	8,1
<i>Kohorte</i>										
Schuljahr 2004/2005	21	49,7	114	47,1	218	47,3	8	46,0	361	47,3
Schuljahr 2005/2006	18	50,3	113	52,9	236	52,7	11	54,0	378	52,7

Anmerkungen: Die Werte sind gewichtet. Durch Rundungen ergeben sich beim Aufaddieren der Prozentwerte geringfügige Abweichungen von 100%. Die Fallzahlen werden ungewichtet berichtet.

Tab. 2: Verteilung der Modellvariablen

Neben diesen inhaltlich zentralen Größen wird eine Reihe von Kontrollvariablen einbezogen. Hierzu gehören zunächst mit dem Migrationshintergrund verbundene Aspekte. Der Generationenstatus lässt sich über Angaben zum Geburtsland von Kind, Eltern und Großeltern sowie dem Alter von Eltern und Kind zum Zeitpunkt des Zuzugs nach Deutschland bilden. Dabei ist zu beachten, dass Eltern, die in der Türkei geboren und vor dem sechsten Lebensjahr nach Deutschland zugewandert sind und damit ihre gesamte Bildungskarriere im deutschen Schulsystem durchlaufen haben, der Gruppe der in Deutschland geborenen zugerechnet werden. Ebenso wird bei Kindern verfahren, die in der Türkei geboren und vor dem Alter von zwei Jahren in die Bundesrepublik gekommen sind. Zunächst wird anhand des Geburtslandes von Eltern und Großeltern bestimmt, ob die Eltern einen türkischen Migrationshintergrund aufweisen. Dies ist der Fall, wenn das jeweilige Elternteil selbst in der Türkei geboren ist oder, falls es in Deutschland geboren ist, wenn mindestens ein Großelternteil in der Türkei geboren ist. Gehören die Elternteile nicht derselben Herkunftsgruppe an, so wird das Kind aus den Analysen ausgeschlossen ($n = 27$).

Für die Kinder der auf diese Weise identifizierten türkischstämmigen Eltern lässt sich in einem nächsten Schritt der Generationenstatus bestimmen. Dabei kann danach unterschieden werden, ob beide Eltern und das Kind in Deutschland geboren sind („3. Gen.“), ob ein Elternteil und das Kind in Deutschland geboren sind, während das andere Elternteil außerhalb der Bundesrepublik geboren ist („2,5. Gen.“) oder ob beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren sind, während das Kind in Deutschland geboren ist („2. Gen.“). Zur ersten Generation gehören Kinder, die selbst und deren Eltern außerhalb Deutschlands geboren sind („1. Gen.“). Diese Gruppe wird in Anbetracht der Fallzahlen lediglich in den deskriptiven Analysen betrachtet ($n = 19$).

Ein weiterer mit dem Zuwanderungshintergrund verbundener Aspekt betrifft die Sprachkenntnisse der Eltern. Sie wurden wie bei den Kindern über speziell für diese Studie entwickelte C-Tests erhoben. Beim deutschen C-Test musste das befragte Eltern-

teil sechs anstelle von vier Texten bearbeiten. Konnte die türkische und/oder deutsche Version des C-Tests aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht durchgeführt werden, wird dies in den Analysen durch eine entsprechende Dummy-Variable berücksichtigt.

Die soziale Herkunft wird über die Bildung der Eltern und ihre berufliche Stellung erfasst. Hierzu wird der höchste in Deutschland erreichte Schulabschluss herangezogen („kein Abschluss/Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“, „Abitur/Fachhochschulreife“). Die höchste sozioökonomische Positionierung in der Familie wird über Angaben zur Stellung im Beruf anhand der fünfstufigen Skala zur „Autonomie des Handelns“ abgebildet (Hoffmeyer-Zlotnik 2003). Für die Analysen werden die beiden niedrigsten und die beiden höchsten Ausprägungen zusammengefasst, so dass zwischen den Kategorien „niedrig“, „mittel“ und „hoch“ unterschieden werden kann. Die ökonomische Situation wird über das Einkommen, unterteilt nach Einkommensquartilen, sowie die Anzahl der Kinder abgebildet.

Als weitere Kontrollvariablen werden Informationen zum Geschlecht und Alter des Kindes in Monaten, zum Ort der Testdurchführung sowie zur Zugehörigkeit zur jeweiligen Übergangskohorte berücksichtigt. In Tabelle 2 sind die Randverteilungen der verschiedenen Modellgrößen für die einzelnen Generationen dargestellt.

3.4 Vorgehensweise bei den Analysen

Die Sprachkenntnisse werden in empirischen Studien zumeist über Selbsteinschätzungen operationalisiert (z.B. Mouw/Xie 1999; Portes/Rumbaut 2001). Die Angaben für L1 und L2 liegen dabei, anders als in den hier verwendeten Daten, als ordinale Variablen mit verschiedenen kategorialen Ausprägungen vor. Hiervon ausgehend lassen sich für L1 und L2 Dummy-Variablen bilden, die zwischen hohen und niedrigen Sprachkenntnissen unterscheiden. Aus der Kreuztabellerierung der beiden Dummy-Variablen ergeben sich die eingangs beschriebenen vier Konstellationen der Sprachbeherrschung (vgl. Abbildung 1; z.B. Mouw/Xie 1999; Portes/Hao 2002).

In der vorliegenden Studie erfolgt die Unterscheidung zwischen den Sprachgruppen anhand des Medians. Er beträgt beim Sprachstand der Kinder im Türkischen 0,35 und im Deutschen 0,57. Der Hälfte der Kinder gelingt es demzufolge, mindestens 35% richtige Lösungen im türkischen Sprachtest und mindestens 57% richtige Lösungen im deutschen Test zu erzielen. Die abweichenden Ergebnisse für die beiden Testinstrumente könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder im Türkischen schlechtere schriftsprachliche Kenntnisse besitzen als im Deutschen genauso wie die Tests unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen könnten. Allerdings gibt es ungeachtet des Medianunterschieds zahlreiche Kinder, die auch im Türkischen sehr gute Leistungen aufweisen.

Während im deskriptiven Teil alle Sprachgruppen betrachtet werden, geht es in den multivariaten Analysen um die Frage, ob sich die schulischen Leistungen der kompetent Bilingualen von denen der monolingual Assimilierten unterscheiden. Dementsprechend rückt der Vergleich der beiden Gruppen mit hohen L2-Kenntnissen (L2+) in den

Mittelpunkt der Betrachtung. Die linearen Regressionsanalysen beziehen sich damit auf die beiden rechten Quadranten aus Abbildung 1 ($n = 346$).

Im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen werden die Vorhersagen der kognitiven und kulturellen Perspektive über einen Interaktionseffekt aus den Kenntnissen in L2+ und L1 untersucht. Dies bietet sich aufgrund der metrischen Skalierung der Sprachstandsdaten an. Hierüber lässt sich ein fließender Übergang zwischen kompetenter Bilingualität und monolingualer Assimilation modellieren, der über den Vergleich zweier kategorialer Variablen nicht in derselben Weise abgebildet werden kann (vgl. Butler/Hakuta 2004, S. 118). Die Sprachstandsvariablen werden zentriert, indem der Mittelwert des jeweiligen Tests von jedem individuellen Wert abgezogen wird. Hierdurch wird vermieden, dass die Sprachstandsvariablen mit dem Interaktionsterm korrelieren (Aiken/West 1991, S. 32ff.).

In den Analysen werden die mit der disproportional geschichteten Klumpenstichprobe verbundenen Besonderheiten ebenso wie die mit der Mehrebenenstruktur der Daten einhergehenden Erfordernisse über geeignete Designgewichtungen und die Schätzung robuster Standardfehler berücksichtigt.

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

In einem ersten Schritt sollen die Sprachkenntnisse türkischstämmiger Grundschulkinder anhand ihres Sprachstands in L1 und L2 beschrieben werden. Die sprachlichen Fähigkeiten im Türkischen und Deutschen lassen sich den anhand des Medians unterschiedenen Sprachgruppen zuordnen. Die kompetent Bilingualen machen mit 34% und die sprachlich Marginalisierten mit 32% die größten Gruppen aus. Die übrigen Kinder teilen sich auf die monolingual Segmentierten mit 18% und die Assimilierten mit 16% auf. Bei der Interpretation dieser Anteilswerte ist zu beachten, dass die Zuordnung zu den einzelnen Sprachgruppen auch anders hätte vorgenommen werden können, indem ein mehr oder weniger strenges Kriterium als der Median zugrunde gelegt wird.

Abbildung 3 beschreibt die Verteilungen der schulischen Leistungen für die unterschiedlichen Sprachgruppen anhand von Boxplots. Innerhalb einer Box befinden sich 50% aller Werte. Sie wird durch das obere und das untere Quartil begrenzt. Die Lage des Medians wird durch einen Strich innerhalb der Box kenntlich gemacht. Die von der Box wegführenden Linien stellen die außerhalb liegenden Datenpunkte dar. Ausreißer sind durch einen Punkt gekennzeichnet. Die Darstellung bezieht sich auf den ersten der insgesamt fünf imputierten Datensätze.

Zwischen den kompetent Bilingualen und monolingual Assimilierten lassen sich für keinen der betrachteten Leistungsbereiche auffällige Abweichungen in den Verteilungen feststellen. Im Übrigen zeigen sich auch bei den Gruppenmittelwerten für keinen der Kompetenzbereiche signifikante Unterschiede (nicht gesondert ausgewiesen). Sie treten erst bei der Gegenüberstellung mit den übrigen Sprachgruppen zutage. Die

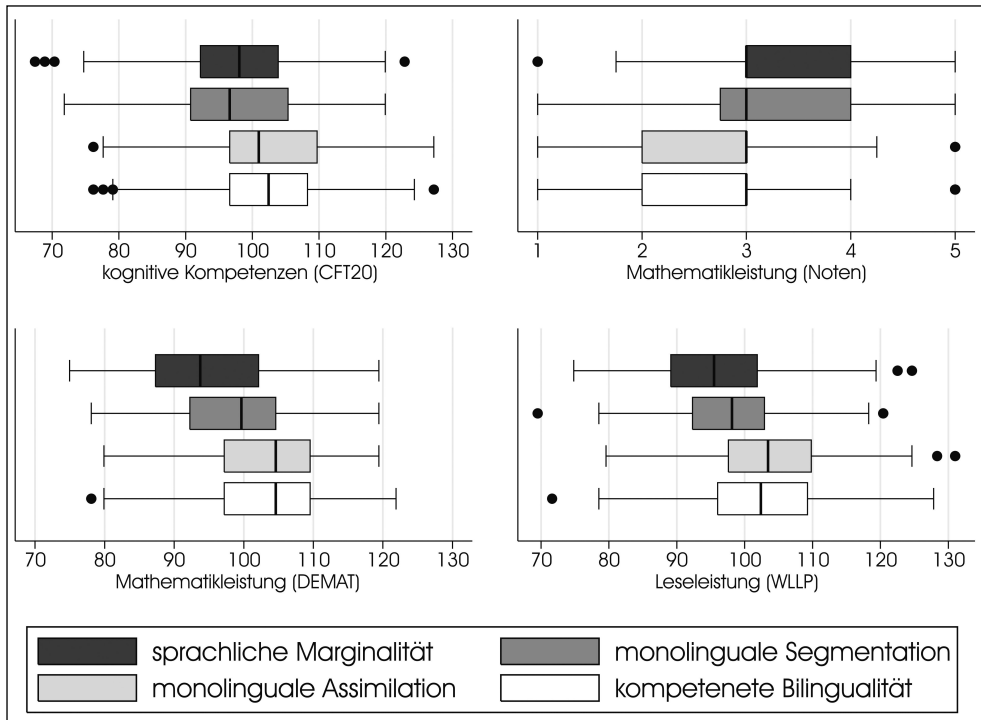


Abb. 3: Verteilungen der Leistungen innerhalb der vier Sprachgruppen

sprachlich marginalisierten und monolingual segmentierten Grundschulkinder weisen in allen Bereichen schlechtere Leistungsergebnisse auf. Dies schlägt sich auch in signifikanten Mittelwertsunterschieden nieder (nicht gesondert ausgewiesen). Die Abbildung illustriert damit den Zusammenhang zwischen verbesserten Sprachkenntnissen im Deutschen und den schulischen Leistungen, während über die Beziehung zwischen den Fähigkeiten im Türkischen und dem Schulerfolg an dieser Stelle noch keine Aussage getroffen werden kann. Diese Ergebnisse zeigen sich im Übrigen auch dann, wenn mit dem 0,75-Quantil ein strengeres Kriterium als der Median zur Unterscheidung zwischen hohen und niedrigen Türkisch- bzw. Deutschkenntnissen herangezogen wird.

4.2 Multivariate Ergebnisse

In den multivariaten Analysen wird zunächst die zentrale Vorhersage der kognitiven und kulturellen Perspektive aufgegriffen. Für jeden Kompetenzbereich wird geprüft, ob sich ein Effekt der kompetenten Bilingualität nachweisen lässt. Wie oben ausgeführt (vgl. Abschnitt 3.4), geht es um einen Vergleich der Gruppen mit hohen L2-Kenntnissen (L2+). Tabelle 3 weist die entsprechenden Befunde aus.

	CFT 20			Mathematiknote			DEMAT			WLLP		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8	Modell 9	Modell 10	Modell 11	Modell 12
Sprachkenntnisse Kind												
L2+: Deutsch	24,64* (5,21)	27,22* (5,52)	27,77* (5,54)	-2,81* (0,46)	-2,97* (0,50)	-2,99* (0,50)	23,14* (4,46)	23,38* (4,60)	24,28* (4,62)	14,96† (5,15)	17,16† (5,03)	17,0† (5,12)
L1: Türkisch	-4,19 (2,64)	-3,75 (2,76)	-3,75 (2,76)	0,26 (0,25)	0,24 (0,26)	0,26 (0,26)	-0,39 (2,52)	0,34 (2,48)		-3,54 (2,17)	-3,67* (2,19)	
Interaktion (Dt. x Türk.)			-25,32 (24,63)		0,92 (2,21)			-41,46† (19,26)			7,34 (21,49)	
Kontrollvariablen												
migrationspezifisch												
Generation (Ref. 2. Gen.)	-2,29 (2,35)	-2,30 (2,38)	-2,14 (2,44)	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,68 (1,87)	0,68 (1,87)	0,92 (1,87)	-1,24 (2,05)	-1,26 (2,11)	-1,31 (2,09)
2.5. Generation	-0,15 (1,38)	-0,07 (1,39)	-0,00 (1,42)	-0,03 (0,12)	-0,03 (0,12)	-0,04 (0,12)	0,47 (1,23)	0,48 (1,24)	0,58 (1,27)	-0,78 (1,24)	-0,71 (1,23)	-0,73 (1,22)
Sprachkenntnisse Eltern												
L2: Deutsch	0,06 (3,00)	-0,41 (3,15)	-0,13 (3,20)	0,25 (0,30)	0,28 (0,31)	0,27 (0,31)	-4,08 (2,67)	-4,12 (2,69)	-3,66 (2,69)	2,87 (2,91)	2,47 (2,93)	2,38 (2,94)
L1: Türkisch	-0,74 (3,10)	0,42 (3,07)	0,48 (3,05)	-0,18 (0,32)	-0,25 (0,33)	-0,25 (0,33)	2,51 (2,76)	2,62 (2,78)	2,72 (2,83)	-3,32 (2,89)	-2,34 (2,96)	-2,36 (2,96)
keine Teilnahme C-Test Dt.	-2,11 (2,43)	-2,13 (2,45)	-2,00 (2,44)	0,46+ (0,24)	0,46+ (0,24)	0,46+ (0,24)	-3,45 (2,16)	-3,45 (2,17)	-3,23 (2,16)	0,25 (2,35)	0,24 (2,34)	0,19 (2,35)
keine Teilnahme C-Test Türk.	1,27 (3,49)	1,59 (3,52)	1,51 (3,52)	-0,56 (0,45)	-0,58 (0,44)	-0,58 (0,44)	4,30 (4,10)	4,31 (4,18)	4,18 (4,18)	6,38+ (3,23)	6,67† (3,29)	6,70† (3,30)
Soziale Herkunft												
Höchster Bildungsabschl. (Ref. kein Abschluss/Hauptschule)												
Realschulabschluss	-0,71 (1,48)	-0,81 (1,46)	-0,96 (1,50)	0,12 (0,14)	0,12 (0,13)	0,13 (0,13)	1,77 (1,43)	1,77 (1,44)	1,50 (1,48)	-0,56 (1,53)	-0,65 (1,53)	-0,60 (1,54)
Abitur/FHR	-0,00 (1,65)	-0,08 (1,62)	0,05 (1,55)	-0,11 (0,19)	-0,10 (0,19)	-0,11 (0,19)	0,76 (1,96)	0,76 (1,96)	0,97 (1,94)	1,06 (1,74)	0,99 (1,73)	0,95 (1,71)
Höchste soziöök. Stellung (Ref. niedrig)												
mittel	-0,48 (1,13)	-0,43 (1,12)	-0,39 (1,12)	-0,08 (0,16)	-0,08 (0,16)	-0,08 (0,16)	0,07 (1,48)	0,08 (1,48)	0,15 (1,48)	-0,62 (1,54)	-0,57 (1,55)	-0,58 (1,56)
hoch	-0,34 (1,54)	-0,52 (1,50)	-0,59 (1,47)	-0,04 (0,17)	-0,03 (0,17)	-0,03 (0,17)	0,66 (1,87)	0,64 (1,88)	0,50 (1,87)	0,57 (1,78)	0,43 (1,76)	0,45 (1,77)
Einkommen (Ref. 1. Quantil)												
2. Quantil	-1,69 (1,73)	-1,62 (1,72)	-1,62 (1,73)	-0,07 (0,18)	-0,08 (0,18)	-0,07 (0,19)	0,85 (1,66)	0,86 (1,67)	0,85 (1,68)	1,89 (1,56)	1,96 (1,59)	1,96 (1,59)
3. Quantil	-0,38 (1,46)	-0,34 (1,47)	-0,14 (1,52)	-0,07 (0,16)	-0,07 (0,16)	-0,08 (0,17)	0,95 (1,78)	0,95 (1,79)	1,28 (1,80)	2,30 (1,62)	2,34 (1,63)	2,28 (1,67)
4. Quantil	1,07 (1,75)	1,06 (1,75)	1,02 (1,72)	-0,13 (0,19)	-0,13 (0,19)	-0,12 (0,19)	2,31 (1,79)	2,31 (1,80)	2,25 (1,78)	2,98+ (1,61)	2,97+ (1,61)	2,98+ (1,62)
Anzahl Kinder	-0,06 (0,53)	-0,02 (0,54)	0,00 (0,55)	-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)	-0,08 (0,06)	-0,09 (0,61)	-0,08 (0,61)	-0,04 (0,63)	0,16 (0,55)	0,20 (0,56)	0,19 (0,56)
weitere Kontrollgrößen												
Alter (in Monaten)	-0,07 (0,09)	-0,06 (0,09)	-0,06 (0,09)	0,02+ (0,01)	0,01+ (0,01)	0,01+ (0,01)	-0,15 (0,09)	-0,15 (0,09)	-0,14 (0,09)	-0,13+ (0,07)	-0,12+ (0,07)	-0,12+ (0,07)
Geschlecht (Ref. weiblich)	0,82 (1,02)	0,64 (1,05)	0,74 (1,05)	-0,39* (0,11)	-0,38* (0,11)	-0,38* (0,10)	1,60 (1,12)	1,58 (1,15)	1,77 (1,13)	0,29 (0,99)	0,14 (0,98)	0,10 (1,00)
Ort des Tests (Ref. Schule)	11,09* (2,12)	10,87* (2,16)	10,68* (2,25)	-0,03 (0,33)	-0,02 (0,33)	-0,01 (0,33)	6,39† (2,63)	6,36† (2,67)	6,07† (2,81)	13,56* (2,19)	13,37* (2,20)	13,43* (2,23)
Kohorte (Ref. 2004/2005)	1,09 (1,17)	1,42 (1,20)	1,42 (1,20)	0,21+ (0,12)	0,19 (0,12)	0,19 (0,12)	-0,34 (1,15)	-0,32 (1,18)	-0,32 (1,18)	-0,55 (1,05)	-0,26 (1,06)	-0,26 (1,06)
Konstante	109,70* (10,94)	108,13* (10,72)	107,39* (10,78)	1,20 (1,01)	1,29 (1,00)	1,32 (1,00)	118,34* (10,91)	118,22* (10,85)	117,00* (10,92)	115,35* (9,18)	113,99* (9,32)	114,22* (9,37)
R ²	0,24	0,25	0,25	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,17	0,22	0,22	0,22

Anmerkungen: * $p < 0,001$; † $p < 0,01$; ‡ $p < 0,05$; + $p < 0,1$; robuste Standardfehler in Klammern; $n = 346$.

Tab. 3: Einflüsse der kompetenten Bilingualität auf die schulischen Leistungen (OLS-Regression, unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

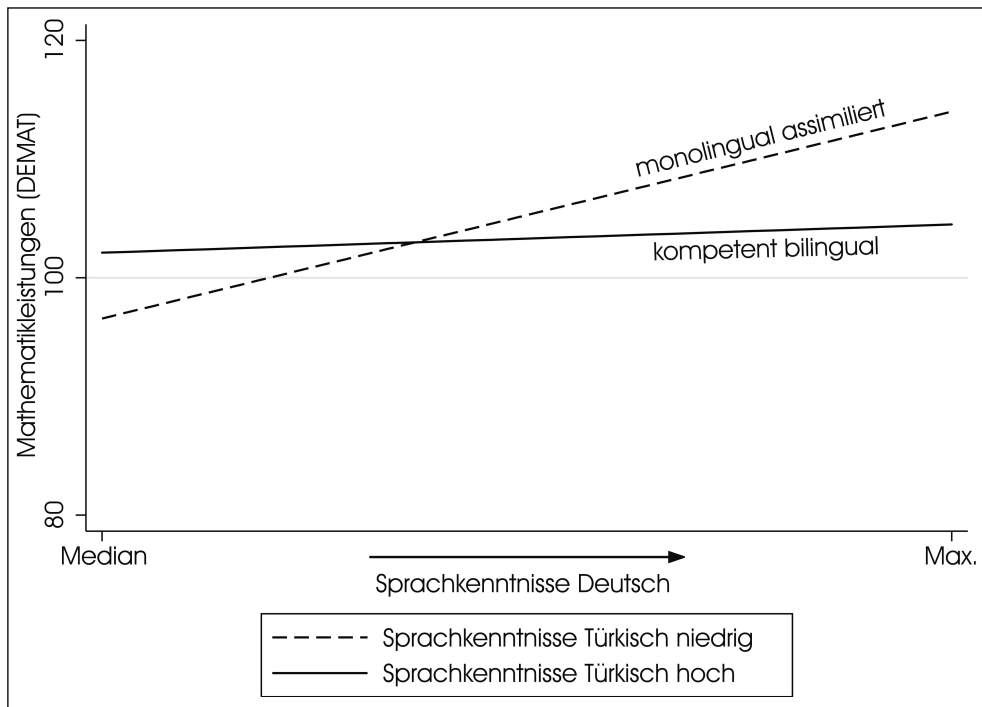
In den Modellen 1, 4, 7 und 10 wird zunächst der Einfluss von Kenntnissen der Verkehrssprache auf das Abschneiden in den einzelnen Leistungsbereichen untersucht. Wird bei der Beschreibung der Befunde an verschiedenen Stellen von schulischen Leistungen oder Schulerfolg gesprochen wird, so ist stets die betrachtete Leistungsdomäne gemeint.

Für die ausgewählten Kompetenzbereiche zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Vorteile für Kinder, die über bessere Deutschkenntnisse verfügen. Es macht also auch innerhalb der Gruppe der Kinder mit L2+-Kenntnissen einen Unterschied, wie gut diese ausfallen. Bei der Mathematiknote ist im Gegensatz zu den übrigen Leistungsindikatoren zu beachten, dass der negative Effekt auf eine entsprechende Verbesserung der Zensur hinweist. In einem zweiten Schritt wird der Sprachstand im Türkischen einbezogen (Modelle 2, 5, 8 und 11). Für keinen der Leistungsaspekte ergibt sich ein signifikanter Effekt.

Um der Frage nach der Wirksamkeit der Bilingualität auf die schulischen Leistungen nachzugehen, werden die L1- und L2+-Kenntnisse schließlich kombiniert betrachtet. Dies geschieht in den Modellen 3, 6, 9 und 12 über die Berücksichtigung eines Interaktionsterms aus den Sprachstandsmessungen im Türkischen und Deutschen. Entgegen den Vermutungen der kognitiven und kulturellen Hypothese lässt sich für keinen der betrachteten Kompetenzbereiche ein vorteilhafter Einfluss der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation auf den Schulerfolg nachweisen. Bei steigenden L2+-Kenntnissen übt ein zunehmend besseres Abschneiden in L1 keinen zusätzlichen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen aus. Ausschlaggebend sind vielmehr die Kenntnisse der Verkehrssprache.

Die Koeffizienten von L1 und L2+ sind in diesen Modellen als so genannte konditionale Haupteffekte zu interpretieren (Aiken/West 1991, S. 37). Sie weisen den Effekt einer bestimmten Variable auf die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen aus, wenn die andere Variable, die in den Interaktionsterm einfließt, den Wert 0 annimmt. Da die Variablen zentriert wurden und damit einen Mittelwert von 0 aufweisen, beschreibt der konditionale Haupteffekt von L1 den Einfluss der Familiensprache auf die Leistungen bei mittleren Kenntnissen von L2+. Entsprechend ist der konditionale Haupteffekt von L2+ als Effekt der Deutschkenntnisse auf das Abschneiden im jeweiligen Fähigkeitsbereich bei mittleren Kenntnissen von L1 zu interpretieren.

Bei den Ergebnissen des Mathematiktests (DEMAT3+) zeigt sich anstelle des vermuteten positiven ein negativer Interaktionseffekt (Modell 9), der in Abbildung 4 illustriert wird. Dargestellt sind die vorhergesagten Werte für die Mathematikleistungen für verschiedene Kombinationen aus L1- und L2+-Kenntnissen. Die zwei Linien beschreiben den Kurvenverlauf für die kompetent Bilingualen und die monolingual Assimilierten. Hierfür wurden Werte eingesetzt, die zwei Standardabweichungen unterhalb bzw. oberhalb des Mittelwertes des türkischen Sprachstands liegen. Die Darstellung bezieht sich damit auf Grundschulkinder, welche sich nahe an den Verteilungsgrenzen befinden. Daraus folgt, dass nahezu alle Fälle zwischen diesen beiden Linien zu verorten sind.



Anmerkung: „Sprachkenntnisse Türkisch niedrig“ = Mittelwert - 2 Standardabweichungen; „Sprachkenntnisse Türkisch hoch“ = Mittelwert + 2 Standardabweichungen. Die Werte der Kontrollvariablen wurden wie folgt festgelegt: 2. Generation, kein Abschluss/Hauptschule, niedrige sozioökonomische Stellung, 3. Einkommensquartil, männlich, Testdurchführung in der Schule, Kohorte 2004/2005. Für das Alter, den Sprachstand der Eltern sowie die Anzahl der Kinder wird der Populationsmittelwert eingesetzt.

Abb. 4: Einflüsse unterschiedlicher Kombinationen von L1 und L2+ auf den DEMAT, Conditional-Effects-Plot (Modell 9)

Zunächst deutet sich in der Abbildung ein Leistungsvorteil für eine bestimmte Subgruppe der Bilingualen an, und zwar für diejenigen, die bei der Sprachstandsmessung im Deutschen ein mittleres Ergebnis aufweisen. Im Schaubild handelt es sich um Kinder, die sich auf der durchgezogenen Linie im unteren L2+-Leistungsbereich befinden – bis hin zum Schnittpunkt der beiden Geraden. Bei gegebenen Deutschkenntnissen profitieren diese Schülerinnen und Schüler von ihren Türkischkenntnissen, während die Assimilierten in diesem Bereich schlechter abschnitten. Dies lässt sich daran ablesen, dass die Linie der Bilingualen oberhalb der Linie der Assimilierten verläuft. Dieses Ergebnis steht allerdings im Widerspruch zur Vorhersage der kognitiven und kulturellen Hypothese, die sich nicht auf einen bestimmten mittleren Leistungsbereich bezieht, sondern davon ausgeht, dass sich die Vorteile aus dem Zusammenspiel zunehmend verbesserter Kenntnisse in L1 und L2+ ergeben.

	CFT 20		Mathematiknote			DEMAT		WLLP	
	Modell 13	Modell 14	Modell 15	Modell 16	Modell 17	Modell 18	Modell 19	Modell 20	
Sprachegebrauch									
(Ref. nur/überwiegend Deutsch)									
gleich viel Deutsch/Türkisch	1,19 (1,51)	0,34 (2,97)	0,01 (0,14)	-0,31 (0,26)	0,70 (1,59)	2,64 (2,57)	0,59 (1,68)	-3,15 (2,76)	
nur/überwiegend Türkisch	2,22 (1,79)	2,47 (3,04)	-0,01 (0,17)	-0,08 (0,26)	-0,42 (1,75)	1,13 (2,55)	1,47 (1,77)	-0,45 (2,93)	
Aspirationsen Bezugsgruppe									
(Ref. Haupt-/Realschule)									
Aspiration unbekannt (AU)									
Gymnasium (GYM)									
Sprachegebrauch x Aspiration									
gleich viel Deutsch/Türkisch x AU	0,86 (3,28)			-0,57 (0,44)		0,12 (4,07)		-3,93 (2,86)	
nur/überwiegend Türkisch x GYM	0,97 (2,85)			-0,78* (0,22)		5,58† (2,39)		-2,37 (2,80)	
gleich viel Deutsch/Türkisch x AU	1,23 (3,80)			0,29 (0,53)		0,84 (3,95)		2,72 (3,74)	
gleich viel Deutsch/Türkisch x GYM	-1,33 (3,22)			-0,07 (0,48)		2,32 (4,28)		4,11 (3,27)	
nur/überwiegend Türkisch x AU	1,44 (3,53)			0,39 (0,29)		-2,66 (2,76)		6,63† (2,96)	
nur/überwiegend Türkisch x GYM	0,37 (3,48)			-0,02 (0,28)		-2,42 (2,82)		1,85 (3,36)	
Sprachkenntnisse Kind									
L2+: Deutsch	28,40* (5,90)	27,60* (6,27)	-2,98* (0,52)	-2,52* (0,50)	23,04* (4,75)	19,84* (5,01)	17,96* (5,00)	15,46† (5,34)	
L1: Türkisch	-4,96+ (2,86)	-5,43+ (2,94)	0,26 (0,26)	0,33 (0,25)	-0,33 (2,58)	-0,75 (2,49)	-4,04+ (2,26)	-4,36+ (2,28)	
Kontrollvariablen									
migrationspezifisch									
Generation (Ref. 2. Gen.)									
3. Generation	-2,53 (2,45)	-2,37 (2,36)	0,07 (0,24)	-0,04 (0,21)	0,76 (1,85)	1,24 (1,89)	-1,42 (2,13)	-1,83 (2,13)	
2,5. Generation	-0,17 (1,38)	0,03 (1,40)	-0,03 (0,12)	-0,08 (0,12)	0,56 (1,26)	0,76 (1,27)	-0,79 (1,24)	-0,95 (1,16)	
Sprachkenntnisse Eltern									
L2: Deutsch	0,32 (3,34)	0,08 (3,39)	0,27 (0,33)	0,30 (0,33)	-4,53 (2,79)	-4,40 (2,77)	3,02 (2,95)	3,10 (3,02)	
L1: Türkisch	-0,08 (3,19)	0,08 (3,17)	-0,24 (0,34)	-0,19 (0,30)	2,92 (2,87)	2,39 (2,82)	-2,70 (2,97)	-2,84 (2,92)	
keine Teilnahme C-Test Dt.	-1,77 (2,40)	-1,70 (2,37)	0,46+ (0,24)	0,38 (0,24)	-3,70+ (2,15)	-3,28 (2,16)	0,52 (2,31)	0,73 (2,30)	
keine Teilnahme C-Test Türk.	1,23 (3,61)	1,12 (3,49)	-0,57 (0,45)	-0,39 (0,40)	4,73 (4,11)	3,45 (4,21)	6,38+ (3,33)	6,43+ (3,27)	
Soziale Herkunft									
Höchster Bildungsabschl. (Ref. kein Abschluss/Hauptschule)									
Realschulabschluss	-0,58 (1,44)	-0,59 (1,42)	0,12 (0,13)	0,13 (0,14)	1,69 (1,46)	1,53 (1,46)	-0,50 (1,53)	-0,56 (1,53)	
Abitur/FHR	-0,04 (1,61)	0,04 (1,73)	-0,10 (0,19)	-0,17 (0,17)	0,85 (1,95)	1,00 (1,94)	0,99 (1,77)	0,99 (1,90)	
Höchste soz.ökon. Stellung (Ref. niedrig)									
mittel	-0,48 (1,13)	-0,35 (1,14)	-0,08 (0,16)	-0,10 (0,15)	0,10 (1,48)	-0,01 (1,42)	-0,61 (1,57)	-0,63 (1,59)	
hoch	-0,34 (1,53)	-0,23 (1,56)	-0,03 (0,18)	-0,04 (0,17)	0,72 (1,93)	0,75 (1,87)	0,51 (1,79)	0,71 (1,71)	
Einkommen (Ref. 1. Quartil)									
2. Quartil	-1,74 (1,72)	-1,68 (1,71)	-0,07 (0,18)	-0,03 (0,18)	0,93 (1,71)	0,75 (1,73)	1,87 (1,60)	2,35 (1,58)	
3. Quartil	-0,34 (1,46)	-0,40 (1,46)	-0,07 (0,16)	-0,03 (0,16)	0,94 (1,80)	0,74 (1,90)	2,34 (1,64)	2,60 (1,70)	
4. Quartil	1,08 (1,74)	0,98 (1,74)	-0,13 (0,19)	-0,06 (0,18)	2,36 (1,80)	1,87 (1,83)	2,98+ (1,61)	3,14† (1,52)	
Anzahl Kinder	-0,07 (0,54)	-0,15 (0,55)	-0,08 (0,06)	-0,05 (0,06)	-0,06 (0,60)	-0,12 (0,56)	0,16 (0,55)	0,25 (0,59)	
weitere Kontrollgrößen									
Alter (in Monaten)	-0,06 (0,09)	-0,05 (0,08)	0,01+ (0,01)	0,01 (0,01)	-0,15 (0,09)	-0,12 (0,09)	-0,12 (0,07)	-0,10 (0,07)	
Geschlecht (Ref. weiblich)	0,84 (1,09)	0,84 (1,08)	-0,38* (0,11)	-0,35† (0,11)	1,57 (1,16)	1,41 (1,17)	0,26 (0,99)	0,31 (1,02)	
Ort des Tests (Ref. Schule)	11,01* (2,27)	10,97* (2,21)	-0,02 (0,33)	-0,01 (0,30)	6,30† (2,64)	6,20† (2,51)	13,47* (2,22)	13,98* (2,13)	
Kohorte (Ref. 2004/2005)	1,24 (1,21)	1,32 (1,26)	0,19 (0,13)	0,14 (0,12)	-0,31 (1,21)	-0,02 (1,10)	-0,38 (1,07)	-0,04 (1,10)	
Konstante	106,54* (10,90)	104,34* (10,29)	1,29 (1,00)	2,13† (1,07)	118,17* (11,00)	111,70* (10,92)	112,97* (9,38)	111,97* (9,51)	
R ²	0,26	0,27	0,16	0,25	0,16	0,19	0,22	0,26	

Anmerkungen: * $p < 0,001$; † $p < 0,01$; ‡ $p < 0,05$; + $p < 0,1$; robuste Standardfehler in Klammern; $n=346$.

Tab. 4: Einflüsse von Sprachegebrauch und Aspirationen auf die schulischen Leistungen (OLS-Regression, unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

Gleichzeitig zeigen sich bei einem höheren Sprachstandswert im Türkischen auch bei ansteigenden Kenntnissen der Verkehrssprache nahezu keine Veränderungen in den Leistungen. Die kompetent Bilingualen profitieren damit kaum von verbesserten Deutschkompetenzen. Dies lässt sich an der fast flach verlaufenden durchgezogenen Linie ablesen. Bei den monolingual Assimilierten sind dagegen mit besseren Kompetenzen im Deutschen deutlich höhere Leistungen zu verzeichnen. Der Schulerfolg der monolingual assimilierten Schülerinnen und Schüler übersteigt mit zunehmenden L2+-Kenntnissen den der Bilingualen – entgegen den Vorhersagen der kognitiven und kulturellen Perspektive, die von einem gegenläufigen Kurvenverlauf ausgehen (vgl. Abbildung 2).

In einem zweiten Schritt wird die der kulturellen Perspektive zugrunde liegende Überlegung aufgegriffen, wonach der Erhalt und die Pflege der Herkunftssprache den Zugang zu wichtigen Ressourcen im eigenethnischen Umfeld eröffnen können. In Tabelle 4 wird zunächst der Einfluss des Sprachgebrauchs in der Familie betrachtet. In den Modellen 13, 15, 17 und 19 findet sich für keinen der Kompetenzbereiche ein signifikanter Effekt.

Die Nutzung der Familiensprache muss der „Theory of Segmented Assimilation“ (TSA) zufolge allerdings nicht zwangsläufig von Vorteil sein. Eine positive Wirkung wird vielmehr dann unterstellt, wenn hierüber bildungsförderliche Ressourcen mobilisiert werden können, etwa in Form bestimmter Leistungsorientierungen. Diese bedingte Sichtweise (vgl. Kroneberg 2008; Mouw/Xie 1999) wird im Folgenden über einen Interaktionseffekt zwischen dem Sprachgebrauch in der Familie und den in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsaspirationen abgebildet (Modelle 14, 16, 18 und 20).

Dabei zeigen sich zunächst signifikante Haupteffekte der Bildungsorientierungen im Umfeld auf die Mathematikleistungen und Mathematiknoten, wobei höhere Aspirationen mit besseren Leistungsergebnissen einhergehen. Eine bedingte Wirkungsweise des Sprachgebrauchs in der Familie zeichnet sich dagegen nicht ab. Der einzig signifikante Interaktionseffekt für die Leseleistungen ergibt sich für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, deren Eltern jedoch keine Aussagen über die Aspirationen in ihren Bezugsgruppen treffen können. Auch dieser Befund ist nicht konform mit den Vorhersagen der TSA. Zusätzliche Analysen, in denen der Interaktionsterm über den Sprachstand des Kindes im Türkischen gebildet wird, ergeben ebenfalls keine Hinweise auf positive Leistungseffekte durch eine Mobilisierung ethnischer Ressourcen (nicht gesondert ausgewiesen).

Für die in den Tabellen 3 und 4 einbezogenen Kontrollgrößen zeigen sich ansonsten nur wenige signifikante Einflüsse auf die Leistungsergebnisse. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass mit der Sprachstandsmessung im Deutschen eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg berücksichtigt wurde. Darüber hinaus fällt auf, dass die Sprachkenntnisse im Deutschen einen geringeren Einfluss auf die Leseleistungen haben als auf die mathematischen und kognitiven Kompetenzen.

5. Diskussion

Den Überlegungen der kognitiven und kulturellen Perspektive folgend wären positive Effekte der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation zu erwarten gewesen. Sie konnten jedoch für keinen der betrachteten Leistungsbereiche nachgewiesen werden. Der gefundene negative Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen verweist auf einen gegenläufigen Zusammenhang. Er zeigt sich jedoch nur für einen der betrachteten Leistungsindikatoren, so dass es voreilig erscheint, hier von einem robusten Befund auszugehen.

In zusätzlichen Analysen zur kulturellen Sichtweise finden sich keine Hinweise darauf, dass sich über die Verwendung der Herkunftssprache die in den Bezugsgruppen vorherrschenden Bildungsorientierungen mobilisieren und hilfreich für die Bildungskarrieren einsetzen lassen. Einschränkend sei angemerkt, dass nur die Aspirationen der Verwandten, nicht jedoch die anderer Bezugsgruppen berücksichtigt werden konnten. Diese Erweiterung könnte in zukünftigen Analysen aufgegriffen werden, auch mit Blick auf die Intensität und Bedeutung der jeweiligen Kontakte.

Insgesamt ergibt sich für die Überlegungen der kognitiven und kulturellen Perspektive für keinen der untersuchten Leistungsbereiche eine Bestätigung. Dieser Befund deckt sich weitgehend mit dem Forschungsstand. Die vorgelegten Analysen gehen insofern über bisherige Arbeiten hinaus als zusätzlich die in der TSA angelegte bedingte Sichtweise am Beispiel der Bildungsaspirationen aufgegriffen wurde.

Die Befunde können angesichts der verwendeten Daten zu türkischstämmigen Kölner Grundschulkindern nur bedingt generalisiert werden, sei es mit Blick auf andere Zuwanderergruppen, Kontexte, Altersgruppen oder zusätzliche Leistungsbereiche. In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise zu fragen, ob ähnliche Ergebnisse resultierten, wenn Migrantengruppen einbezogen würden, die eine engere Sprachverwandtschaft zum Deutschen als Kinder aus türkischen Familien aufweisen. Der kognitiven Perspektive folgend wären positive Effekte eher dann zu erwarten, wenn die Sprachen eine geringere linguistische Distanz aufweisen (Odlin/Jarvis 2004, S. 124; Söhn 2005, S. 12). Der kulturellen Perspektive folgend wären sie in erster Linie für Gruppen zu vermuten, in denen besondere bildungsförderliche Orientierungen und Praktiken vorherrschen. Dieser Frage ließe sich über einen Vergleich verschiedener Herkunftgruppen nachgehen. Für den deutschen Kontext böte sich eine Gegenüberstellung türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler mit besonders bildungserfolgreichen Gruppen an wie den Nachkommen griechischer oder vietnamesischer Migranten.

Ein weiterer Einwand bezieht sich auf das Design der Studie. Die Leistungsmessungen und Sprachstandserhebungen fanden ungefähr zum gleichen Zeitpunkt statt, während die Mathematiknoten etwa acht Monate nach der Sprachstandsmessung erfasst wurden. Im Querschnitt lassen sich zwar Zusammenhänge nachweisen, eine strenge Überprüfung der kausalen Beziehungen ist dagegen nicht möglich. Dennoch gilt, dass sich der Effekt der Bilingualität bei Zutreffen der Hypothese der unterstützenden Funktion der Herkunftssprache auch im Querschnitt hätte zeigen müssen.

Eine Besonderheit dieser Studie liegt nicht zuletzt in den eingesetzten C-Tests, mit denen sich über standardisierte Messungen der globale Sprachstand in verschiedenen Sprachen erfassen lässt. Diesem Instrument kommt vor dem Hintergrund bisheriger Studien, die auf subjektive Einschätzungen der Sprachkenntnisse zurückzugreifen, eine besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig sei angemerkt, dass mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im C-Test nur ein Teilbereich der Sprachkenntnisse abgedeckt wird. Alltags- oder spontansprachliche Aspekte sind nicht enthalten. Allerdings sollten vor dem Hintergrund der kognitiven Perspektive gute schriftsprachliche Kenntnisse die meta-sprachlichen Fähigkeiten in besonderer Weise befördern (Bialystok 2002), weshalb gerade hier positive Effekte zu erwarten gewesen wären.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich eine positive Wirkung familiensprachlicher Kompetenzen – über Kenntnisse der Verkehrssprache hinaus – für keinen der betrachteten Leistungsbereiche nachweisen lässt. Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg sind die Deutschkenntnisse. Die ethnischen Ressourcen scheinen, zumindest an dieser Stelle, keine zusätzliche fördernde Wirkung zu entfalten.

Literatur

- Aiken, L.S./West, S.G. (1991): Multiple Regression: Testing and interpreting interactions. Newbury Park u.a.: Sage Publications.
- Baker, C. (*2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bankston III, C.L./Zhou, M. (1995): Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans. In: Sociology of Education 68, S. 1–17.
- Baur, R.S./Meder, G. (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2. Bochum: Brockmeyer, S. 151–178.
- Berry, J.W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: Applied Psychology 46, S. 5–68.
- Bialystok, E. (1997): Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. New York: Cambridge University Press. In: Developmental Psychology 33, S. 429–440.
- Bialystok, E. (2001): Bilingualism in Development: Language, literacy, and cognition. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2002): Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. In: Language Learning 52, S. 159–199.
- Bialystok, E. (2004): The impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): The handbook of bilingualism. Malden, MA: Blackwell, S. 577–601.
- Butler, Y.G./Hakuta, K. (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): The handbook of bilingualism. Malden, MA: Blackwell, S. 114–144.
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76, S. 187–198.
- Cummins, J. (2000): Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

- Daller, H./Treffers-Daller, J./Ünalı-Ceylan, A./Yıldız, C. (2002): The development of a Turkish C-Test. In: Coleman, J.A./Grotjahn, R./Raatz, U. (Hrsg.): *University Language Testing and the C-Test*. Bochum: AKS-Verlag, S. 187–199.
- Esser, H. (2004): Does the „New“ Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration? In: *International Migration Review* 38, S. 1126–1159.
- Esser, H. (2006a): Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: *Berliner Journal für Soziologie* 16, S. 525–543.
- Esser, H. (2006b): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main u.a.: Campus.
- Esser, H. (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 5, S. 358–378.
- Fürstenau, S. (2005): Migrants’ Resources: multilingualism and transnational mobility. A Study on Learning Paths and School to Job Transition of Young Portuguese Migrants. In: *European Educational Research Journal* 4, S. 369–381.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Grotjahn, R. (1995): Der C-Test: State of the Art. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6, S. 37–60.
- Grotjahn, R. (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, R. (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 211–225.
- Hao, L./Bonstead-Bruns, M. (1998): Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. In: *Sociology of Education* 71, S. 175–198.
- Hesse, H.-G. (2007): Mehrsprachigkeit als Chance. In: *Bildung, Gesellschaft und Politik* 6, S. 11.
- Hesse, H.-G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 208–230.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (2003): „Stellung im Beruf“ als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige. In: *ZUMA-Nachrichten* 53, S. 114–127.
- Hopf, D. (2007): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 31, S. 163–169.
- Kroneberg, C. (2008): Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, S. 138–160.
- Küspert, P./Schneider, W. (1998): *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Limbird, C./Stanat, P. (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–308.
- Lutz, A./Crist, S. (2009): Why do bilingual boys get better grades in English-only America? The impacts of gender, language and family interaction on academic achievement of Latino/a children of immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies* 32, S. 346–368.
- Mouw, T./Xie, Y. (1999): Bilingualism and the Academic Achievement of First- and Second-Generation Asian Americans: Accommodation with or without Assimilation. In: *American Sociological Review* 64, S. 232–252.

- Odlin, T./Jarvis, S. (2004): Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland. In: *The International Journal of Multilingualism* 1, S. 123–140.
- Peal, E./Lambert, W.E. (1962): The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: *Psychological Monograph: General and Applied* 76, S. 1–23.
- Porst, R. (1991): Ausfälle und Verweigerungen bei einer telefonischen Befragung. In: *ZUMA-Arbeitsbericht* 91/10.
- Portes, A./Hao, L. (2002): The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. In: *Ethnic and Racial Studies* 25, S. 889–912.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2006): *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A./Zhou, M. (1993): The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 525, 74–96.
- Pott, A. (2001): Ethnicity and Social Mobility: The Case of Turks in Germany. In: *Journal of International Migration and Integration* 2, S. 169–186.
- Raatz, U./Klein-Bräley, C. (1983): Ein neuer Ansatz zur Messung der Sprachleistung. Der C-Test: Theorie und Praxis. In: Horn, R./Ingenkamp, K./Jäger, R.S. (Hrsg.): *Tests und Trends*. 3. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 107–138.
- Reich, H./Roth, H.-J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Roick, T./Göltz, D./Hasselhorn, M. (2004): *Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DE-MAT3+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Royston, P. (2005): Multiple imputation of missing values: update of ice. In: *Stata Journal* 5, S. 527–536.
- Rubin, D.B. (1987): *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: Wiley.
- Schnell, R. (1997): *Nonresponse in Bevölkerungsumfragen. Ausmaß, Entwicklung und Ursachen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Söhn, J. (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweispracherwerb und Schulerfolg*. Berlin: AKI, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Verhoeven, L.T. (2003): Literacy Development in Immigrant Groups. In: *IMIS-Beiträge* 21, S. 162–179.
- Weiß, R.H. (1998): *Grundintelligenztest Skala 2. CFT20*. Göttingen: Hogrefe.
- Zhou, M. (1997): Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In: *International Migration Review* 31, S. 975–1008.
- Zhou, M./Bankston III, C.L. (1994): Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. In: *International Migration Review* 28, S. 821–845.

Anschrift der Autoren

Jörg Dollmann, Universität Mannheim, MZES, D-68131 Mannheim
E-Mail: Joerg.Dollmann@mzes.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Cornelia Kristen, Institut für Soziologie, Platz der Göttinger Sieben 3,
D-37073 Göttingen
E-Mail: Cornelia.Kristen@sowi.uni-goettingen.de